



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Curso de Letras – Inglês

CAMILA WALLER MAURÍCIO DE FRANÇA ROCHA

**UM MERGULHO NO TRABALHO REAL DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

João Pessoa
2017

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Curso de Letras – Inglês

CAMILA WALLER MAURÍCIO DE FRANÇA ROCHA

**UM MERGULHO NO TRABALHO REAL DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras – Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann

João Pessoa
2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Rocha, Camila Waller Maurício de França.

Um mergulho no trabalho real de uma professora de Língua inglesa em formação por meio da auto-observação. Camila Waller Maurício de França Rocha/ - João Pessoa, 2017.

55f.:il.

Monografia (Graduação em Letras - Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann .

1. Trabalho docente. 2. Trabalho real do professor. 3. Professor de língua estrangeira. 4. Formação inicial. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 811.111

CAMILA WALLER MAURÍCIO DE FRANÇA ROCHA

**UM MERGULHO NO TRABALHO REAL DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras no Curso de Letras- Inglês, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de Aprovação:


Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann

Orientadora

UFPB



Prof^a. Dr^a. Angélica Araujo de Melo Maia

Examinadora

UFPB



Prof^a. Ms. Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino

Examinadora

UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradecendo a todos os que me proporcionaram essa conquista e que torceram por mim:

Primeiramente a Deus, pai maravilhoso, que me concedeu a alegria de concluir essa etapa da minha vida e que me sustentou com seu amor e força durante todo o longo percurso de constituição desse trabalho.

Aos meus pais, Adenilson e Maria José, que sempre me incentivaram a buscar melhores condições de vida através dos estudos e que, sem medir esforços, investiram em mim para me ver realizada profissionalmente e que sempre acreditaram em mim, até mais do que eu mesma.

Aos meus irmãos, Priscilla e Keoma, aos quais amo, que sempre torceram pela minha vitória na vida e que se alegram junto comigo a cada conquista.

Ao meu marido, Duan, que nos momento de desânimo e tristeza, me deu forças para chegar até o fim, sempre me aconselhando e incentivando a ver o lado bom das coisas e a olhar para o futuro de bênçãos que estava a minha frente. Obrigada também por ser tão compreensivo quanto aos dias que passei em frente ao computador sem lhe dar atenção e às tarefas domésticas.

A minha amiga, Michelly, que me deu todo o seu conselho e tempo de boa vontade quando estava em necessidade. Foi Deus que mandou você.

Aos meus amigos de infância, Jéssika e Rennan, que desde sempre torcem por mim e me acompanham de perto.

A minha sogra, Adriana, pessoa cheia de energia e determinação, que me inspira a conseguir o que quero através do esforço e dedicação e que sei que está sempre torcendo por mim.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann, que acreditou em mim desde o começo e permaneceu comigo até o fim, disponibilizando seu disputado tempo para me guiar nos caminhos desafiadores da experiência de pesquisadora de primeira viagem. Além disso, quero agradecer por todos os ensinamentos que adquiri em meio às

diversas cadeiras em que foi minha professora durante a graduação. Obrigada pela paciência e instrução.

A todos os professores com os quais tive o prazer de aprender durante essa longa etapa. Professores de disciplinas, comportamentos e ensinamentos diversos, que juntos me transformaram na profissional que sou hoje. Obrigada pela inspiração que muitos de vocês me deram ao serem professores que gostavam do que faziam, que acreditavam na educação e que acima de tudo, eram comprometidos com o seu trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a minha formação e que se alegram com a minha alegria, o meu muito obrigada.

E, finalmente, aos meus colegas de curso, de diferentes épocas e períodos, com os quais aprendi, ri, estudei e compartilhei experiências durante o curso. Começamos crianças na universidade e saímos professores.

RESUMO

Clot ([1999] 2007), situado nas Ciências do Trabalho, elabora sobre o trabalho docente como sendo formado por duas naturezas, uma visível e a outra invisível, no qual a primeira corresponde a tudo que é possível se observar ao assistir o agir do professor em andamento, por exemplo, enquanto que a segunda diz respeito a todo o trabalho impedido e/ou encoberto do professor que o permite (ou não) realizar o seu trabalho em sala, tal como o planejamento da aula e as reformulações do mesmo durante a aula que permitem ao professor cumprir com os seus objetivos. O trabalho invisível do professor, representado pela imagem de um *iceberg* (MEDRADO, 2012) é muitas vezes subestimado por não poder ser testemunhado enquanto é executado. Dessa forma, para compreendermos o trabalho do professor de maneira mais aprofundada, precisamos entender melhor a dimensão invisível do trabalho docente, o trabalho real (CLOT, 2007; LOUSADA, 2004). Nesse contexto, a partir da noção de trabalho real da Clínica de Atividade (CLOT e FAITA, 2000) e da visão de linguagem como geradora de desenvolvimento, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), objetivamos investigar o trabalho de uma professora de Língua Estrangeira em formação (a própria pesquisadora, vale dizer) em busca de perceber que aspectos do trabalho do professor aparecem durante a auto-observação de uma aula filmada na CODISMA-UEPB. Nosso *corpus* foi gerado através de uma adaptação da metodologia da autoconfrontação simples (CLOT e FAITA, 2000) e foi coletado em uma cooperativa de línguas na qual a professora ensina. A análise qualitativa dos dados, por meio do conteúdo temático e modalizações apreciativas, evidencia que as tensões da atividade docente geraram na professora um impacto emocional. Também demonstrou que o trabalho real da professora foi revelado através da linguagem e, por último, que a auto-observação gerou reconstruções na prática da professora, por exemplo, em relação ao uso de língua materna na aula e em relação ao foco na modalidade escrita da língua.

Palavras-chave: trabalho docente – trabalho real do professor – professor de língua estrangeira – formação inicial

ABSTRACT

Clot ([1999] 2007), situated in the Labor Sciences, elaborates on teaching work as being formed by two natures, one visible and the other invisible, in which the former corresponds to everything that is possible to observe when watching the teacher's action in progress, for example, while the latter relates to all the teacher's hindered and/or hidden work that allows the teacher to carry out (or not) classroom work, as for example, class planning and its reformulations during the lesson that allows the teacher to fulfill objectives. The teacher's invisible work, represented by the image of an *iceberg* (MEDRADO, 2012), is often underestimated once it cannot be witnessed while it is executed. Thus, to understand teacher's work in a deeper way, we need to better understand the invisible dimension of teaching work, the real work (CLOT, 2007; LOUSADA, 2004). In this context, through the notion of real work of Clinic of Activity (CLOT and FAITA, 2000) and the view of language as the generator of development, according to Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999), we aim to investigate the work of a foreign language teacher in training (the researcher herself, it is worth saying) in order to perceive which aspects of the teacher's work appear during the self-observation of a filmed class at CODISMA-UFPB. Our corpus was generated through an adaptation of the simple selfconfrontation methodology (CLOT and FAITA, 2000) and was collected in a language cooperative in which the teacher works. Qualitative analysis of the data shows that the tensions of the teaching activity generated in the teacher an emotional impact. It also demonstrated that the real work of the teacher was revealed through language and, lastly, that self-observation generated reconstructions in the teacher's practice, for example, regarding the use of mother tongue in the classroom and in relation to the focus on the written language modality.

Keywords: teaching work – real work of the teacher – foreign language teacher – teacher education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – A arquitetura textual do ISD.....	21
Quadro 2 – Procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e local	27
Quadro 3 - Grupos temáticos, temas e subtemas.....	30
Quadro 4 – Temas e subtemas analisados na pesquisa.....	31

FIGURA

Figura 1 – O trabalho do professor representado em um <i>iceberg</i>	18
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Ergonomia: Caminho histórico e conceito	15
1.2 Alguns conceitos advindos da ergonomia francesa.....	17
1.2.1 A Autoconfrontação.....	19
1.3 Interacionismo Sócio Discursivo.....	21
1.3.1 Conteúdo temático.....	22
1.3.2 Modalizações.....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	23
2.1 A natureza da pesquisa.....	23
2.2 Participante.....	23
2.3 O contexto da pesquisa	25
2.4 Procedimentos de geração dos dados.....	26
2.5 Procedimentos de análise.....	27
CAPÍTULO III – RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	29
3.1 Resultados: temas e subtemas.....	29
3.2 Ferramentas simbólicas - uso do Português.....	31
3.3 Questionamentos.....	32
3.3.1 Tempo.....	32
3.3.2 Envolvimento e aprendizado dos alunos.....	33
3.4 Reconfigurações.....	35
3.4.1 Analisando o uso do Português.....	35
3.4.2 Metodologia.....	36

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES.....	44
Apêndice A.....(em CD)	
Apêndice B.....	45
Apêndice C.....	46
ANEXOS.....	53
Anexo 1.....	54
Anexo 2.....	55

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral investigar o trabalho de uma professora de Língua Estrangeira em formação em busca de perceber que aspectos do trabalho do professor aparecem durante a auto-observação de uma aula filmada na CODISMA-UFPB.

O trabalho docente é uma atividade complexa em muitos aspectos. Uma parte importante do trabalho do professor que possibilita sua ação em sala de aula, o longo processo de planejamento, é efetuada em momento que precede a sua atuação em sala, não sendo assim acompanhado pelos participantes da aula. Devido à natureza mais introspectiva do processo de planejamento das aulas, algumas vezes, surgem interpretações equivocadas sobre o mesmo, que consideram essa etapa do trabalho do professor como *resíduo do trabalho* (AMIGUES, 2004, p. 43), quando na verdade, é a base fundamentadora e orientadora da ação do professor.

Outro aspecto interessante da atividade docente é que apesar do planejamento da aula ser feito anteriormente a mesma e em separado dos alunos, a realização do plano de aula é totalmente dependente da participação e colaboração deles. Dessa forma, vemos, nas palavras de Lousada (2004, p. 291), “que o trabalho do professor não depende apenas dele mesmo” para ser realizado e que “[s]eu trabalho é profundamente marcado pela própria situação de interação constante na qual se encontra [...]”.

Sabemos que o objetivo principal do trabalho do professor é o aprendizado dos alunos e uma vez que esse trabalho não depende unicamente do professor, ele tem a responsabilidade de, a partir do seu plano, promover interações professor/aluno e aluno/aluno que permitam esse aprendizado. Em meio a esse dilema de tentar fazer o plano ser realizado, existe a *dimensão invisível* (MEDRADO, 2012, p. 156) do trabalho do professor, *o real da atividade* (CLOT, 2007, p. 116), que corresponde a aspectos mais amplos que o trabalho prescrito e o realizado. Dessa forma, analisar a dimensão invisível no trabalho docente contribui bastante para entendermos melhor a complexidade do mesmo.

Devido a essa dimensão só poder ser percebida através da linguagem, existem certas ferramentas que nos dão acesso ao real da atividade pela linguagem, como por

exemplo, a auto-observação. Esta, ao ser usada, além de nos permitir enxergar aspectos invisíveis do trabalho docente, ainda oferece a possibilidade de desenvolvimento ao professor, à medida que este pode assistir sua aula em vídeo e discutir seu próprio agir. Pois, de acordo com Lousada (2004, p. 290), “a própria ação de dialogar é produtora de desenvolvimento e geradora de transformações.” A partir dessas considerações surgiram as perguntas a seguir que pretendemos responder nesta pesquisa:

1. Quais conteúdos temáticos emergem durante a auto-observação e quais são os mais significativos?
2. Quais aspectos do trabalho real são revelados através da auto-observação e qual o impacto que causam na professora?
3. Quais reconfigurações da prática decorrem da auto-observação?

Partindo do conceito de trabalho real advindo da Clínica da Atividade e da noção da linguagem como *produtora de desenvolvimento* do Interacionismo Sociodiscursivo, definimos, como já dito, que o nosso objetivo geral seria investigar o trabalho de uma professora de Língua Estrangeira (LE)¹ em formação em busca de perceber que aspectos do trabalho do professor aparecem durante a auto-observação de uma aula filmada na CODISMA-UFPB.

Nosso objetivo geral se dividiu em três objetivos específicos, quais sejam:

1. Averiguar os temas/subtemas mais salientes.
2. Analisar como o trabalho real revelado na auto-observação impacta a professora.
3. Perceber as reconfigurações da prática da professora derivadas da auto-observação.

Aproveitando que a pesquisadora deste trabalho é também uma professora que vivencia a realidade de uma sala de aula, justificamos nossa pesquisa pelo interesse que surgiu em nós, diante de uma sugestão da nossa orientadora, de nos filmarmos lecionando com a curiosidade de observarmos o nosso próprio agir e de vermos as contribuições que isso poderia trazer para a nossa prática pedagógica. Dessa forma, decidimos pelo desafio de analisarmos nossa própria ação como professora, pois assim estaríamos teorizando acerca de algo que conhecemos intimamente, além de termos a vantagem de conhecermos profundamente os pensamentos da professora observada. A

¹ Neste trabalho, vale salientar que a professora participante da pesquisa é também a pesquisadora.

singularidade desta pesquisa está na não existência de outras semelhantes realizadas no curso de Letras Inglês da UFPB até então.

Este trabalho se alinha à perspectiva da Ergonomia Francesa e ao Interacionismo Sociodiscursivo, conforme o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao PROLING-UFPB, tal como, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso de Dantas (2010), entre outros.

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos o caminho histórico e o conceito da ergonomia, os conceitos de trabalho advindos da Ergonomia Francesa e a ferramenta da autoconfrontação, a qual adaptamos. Em seguida, apresentamos a arquitetura textual do Interacionismo Sociodiscursivo e os conceitos de conteúdo temático e modalizações, relevantes nesse trabalho. No segundo capítulo, demonstramos o percurso metodológico da pesquisa e no terceiro capítulo, apresentamos nossos resultados e faremos a análise de dados. Primeiramente, ressaltamos os temas e subtemas que foram selecionados para serem analisados de acordo com o que mais impactou a professora e em seguida analisamos cada subtema individualmente da perspectiva do trabalho real. Por último, nas considerações finais, retomamos nossas perguntas de pesquisa e as respondemos uma a uma.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, organizado em três seções, apresentamos um panorama dos conceitos fundantes desta pesquisa a partir da Ergonomia e do Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Inicialmente falamos sobre o percurso histórico da Ergonomia, sobre alguns conceitos de trabalho e também sobre a Autoconfrontação. Em seguida, discutiremos sobre a arquitetura textual do ISD, em especial, sobre conteúdo temático e modalizações, relevantes nesta pesquisa.

1.1 Ergonomia: Caminho histórico e conceito

A Ergonomia ou Ciências do Trabalho, de acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 84), é “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação.” Tais conhecimentos são advindos de diversas áreas do saber como, por exemplo, da psicologia, fisiologia e engenharia. A Ergonomia tem sido muito usada hoje em dia no Brasil em estudos que analisam o trabalho do professor, tendo o Programa de Pós-Graduação LAEL-PUC/SP sido o precursor com o trabalho de Anna Rachel Machado (1998).

Historicamente, a Ergonomia data desde a segunda metade do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial (1760-1900). Esse foi um acontecimento que causou grande transformação na sociedade, começando pela Grã Bretanha, durante a qual muitas máquinas eram criadas, dentre elas o tear a vapor e o tear mecânico, por exemplo, levando a manufatura a ser substituída pela maquinofatura e obrigando a população rural, antigos tecelões, a migrarem para as cidades para trabalharem nas indústrias para operar as máquinas. Havia por parte dos donos de indústrias o interesse único de faturamento e expansão através da grande produtividade. Crianças, mulheres, homens e idosos trabalhavam nas indústrias como operários em condições precárias à saúde, operando máquinas que os colocavam em risco, causando diversos acidentes e doenças ocupacionais e recebendo pagamento insuficiente a sua subsistência. Não havia, portanto, interesse no bem estar do trabalhador.

Posteriormente, já no século XX, estouraram a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, durante as quais houve grande desenvolvimento tecnológico das indústrias bélicas. Devido à grande diversidade fisiológica (de altura, peso, etc.) dos soldados dos países aliados surgiu à necessidade, então, de voltar os olhos para o homem e foram feitos, assim, os primeiros estudos de natureza ergonômica que levavam em consideração as dimensões humanas no desenvolvimento de armamentos e veículos bélicos (aeronaves, caças, tanques) com o intuito de torná-los mais precisos e eficazes para serem usados nas guerras.

Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 86), em 1947, o inglês K.F.H. Murrell concretizou o conceito de Ergonomia. Dois anos mais tarde, em 1949, ele e alguns profissionais de diferentes áreas do saber (fisiologistas, psicólogos e engenheiros), fundaram a primeira sociedade ergonômica nacional, *Ergonomics Research Society*, na Grã-Bretanha, que visava “adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização” (*op.cit*), promovendo, assim, certo nível de segurança ao trabalhador em suas tarefas e obtendo maiores lucros nas indústrias. Sendo assim, a maior preocupação da primeira sociedade ergonômica era a otimização do trabalho através de certos cuidados com o trabalhador.

Nos Estados Unidos, contudo, havia o desejo de adaptar o homem ao trabalho. No começo do século XX, o engenheiro mecânico Frederick Taylor fundou a Organização Científica do Trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88), buscando eficiência nas tarefas, a diminuição do tempo necessário para a execução das mesmas e do desperdício de material, que levava a diminuição de gastos e, conseqüentemente, o aumento na produção. Durante a Segunda Guerra, os Estados Unidos também começaram a realizar estudos ergonômicos, que culminaram na criação da Sociedade de Fatores Humanos da América (*the Human Factors Society of America*), em 1957, tendo seu nome alterado em 1992 para Sociedade de Fatores Humanos e Ergonomia (*the Human Factors and Ergonomics Society*).

Após a Segunda Guerra, a Ergonomia se expandiu para vários países, sendo abordada de diferentes maneiras em cada um deles. Na França, os estudos nessa área não situaram a ergonomia no âmbito da produtividade, uma vez que o país não sofreu o

impacto do desenvolvimento tecnológico acelerado causado pela guerra. Montmoulin (1990) descreve a Ergonomia francesa como “o estudo específico do trabalho humano com a finalidade de melhorá-lo” (p.12, *apud* ABRAHÃO e PINHO, 1999, p. 2), e, segundo Wisner, ela tem como “preocupação central [...] a adaptação do trabalho ao homem (1996, p. 36, *apud* SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87).

Por fim, como será visto na próxima seção, abordarei duas contribuições relevantes da Ergonomia Francesa para esta pesquisa.

1.2 Alguns conceitos advindos da Ergonomia Francesa

A ergonomia tem intermediado as relações entre o homem e o trabalho desde que o mesmo era caracterizado principalmente por atividades físicas, braçais. Antes da Ergonomia Francesa surgir, havia apenas a Ergonomia Inglesa e a Norte Americana, que tinham como interesse principal, como vimos anteriormente, o lucro que o trabalhador dava as indústrias. No entanto, devido a Ergonomia Francesa se preocupar principalmente com o trabalhador buscando melhorar suas condições de trabalho e com as implicações advindas da relação trabalhador/trabalho, em vez de com a potencialidade lucrativa de tal relação, ela oferece colaborações valiosas para compreendermos melhor o trabalho, dentre outros, de “ordem intelectual” (BRONCKART, 2004; 2006 *apud* BASTOS e ANDRADE, 2011, p.207), como por exemplo, o trabalho docente.

Dessa forma, como aponta Amigues (2004), dois conceitos oriundos da ergonomia francesa são importantes para nos auxiliar no processo de compreender melhor o trabalho: *tarefa* e *atividade*. A primeira “refere-se ao que deve ser feito” (p. 39), à “prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88) dada ao professor pelo livro didático, pela instituição, pelos documentos oficiais; a *atividade* remete ao que é efetivamente feito com base na tarefa dada. Segundo Amigues (2004), existe um distanciamento entre a *tarefa* e a *atividade*, ou seja, o trabalho prescrito/tarefa não corresponde perfeitamente ao trabalho realizado/atividade. Observamos esse fato também no trabalho do professor.

Isso nos faz pensar no que acontece para levar o professor a não realizar a tarefa tal qual ela fora prescrita. O psicólogo Yves Clot (2007), teórico da Clínica da Atividade, sugere então que o trabalho do professor não pode ser resumido apenas ao

que de fato é feito, mas também se trata do que não chega a ser feito. A lacuna que existe entre o prescrito e o realizado é o *real da atividade, o trabalho real*. Este corresponde, nas palavras desse autor, à "aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir [...], aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer" (p.116).

Nesta perspectiva, o real da atividade remeteria tanto a todas as atividades não realizadas, adiadas, canceladas, interrompidas, impedidas, devido à falta de tempo quanto às atividades substituídas, adaptadas ou construídas durante a aula decorrentes da quantidade insuficiente de alunos necessários para sua realização, da falta de material na escola ou simplesmente para atender a necessidade dos alunos atentando para a natureza dinâmica do dia a dia de uma sala de aula. Estes não planejados requerem do professor fazer adaptações no seu plano de aula. No entanto, o trabalho real não é diretamente observável, diferindo do trabalho prescrito, que se pode ter acesso através do plano do professor, do livro didático, do plano de curso da instituição, e do realizado, que é observável ao se assistir uma aula do professor, ao vivo ou filmada.

Então, como podemos ter acesso ao trabalho real? Pegamos emprestada a esclarecedora imagem do *iceberg* que Medrado (2012) utilizou para definir o trabalho invisível do professor, pois nos dá uma ideia mais clara dessa questão. A ponta do iceberg, o que está acima do limite da água, corresponde a todos os aspectos que podemos enxergar e perceber do trabalho do professor (o prescrito e o realizado), ao passo que todo o resto do iceberg, que está submerso, corresponde ao real da atividade "que é invisível aos olhos de quem observa o contexto de uma sala de aula" (MEDRADO, 2012, p. 156).

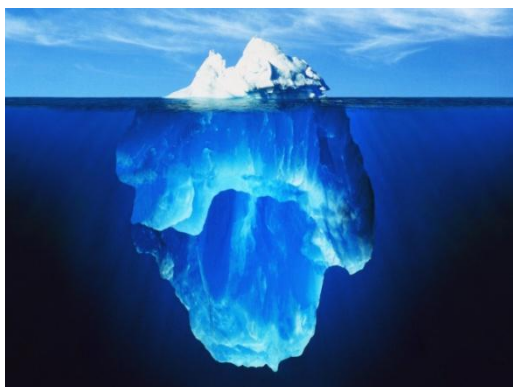


Figura 2 – O trabalho do professor segundo Medrado (2012)

Assim, o invisível só pode ser rastreado/percebido através de uma conversa com o professor ou análise do discurso oral ou escrito do mesmo uma vez “que a linguagem não é só um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir.” (LOUSADA, 2004, p.279-280).

Nessa perspectiva, podemos inferir que o real da atividade no trabalho do professor vai muito além do que se deixou de fazer em sala, abrangendo também as horas gastas em planejamento (considerado por muitos como *resíduo do trabalho* (AMIGUES, 2004, P. 43)), a satisfação do professor com o cumprimento da tarefa, a busca pelo sucesso das aulas e desafios enfrentados para fazer isso possível.

Cremos que devido a grande parte do trabalho do professor acontecer na dimensão invisível do real da atividade, muitas vezes, tem-se uma visão simplista desse trabalho na qual o professor é visto como um mero executante de tarefas. Contudo, essa visão é deficiente, pois ignora o fato de que existe um processo entre o prescrito e o realizado no qual os professores precisam "redefinir para si mesmos as tarefas que lhes foram prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos" (AMIGUES, 2004, p. 42).

Por isso que, na tentativa de compreender o trabalho do professor de maneira mais ampla e profunda precisamos mergulhar nas águas do desconhecido para observarmos a parte submersa do *iceberg* em busca do que precede o trabalho efetivamente realizado, uma vez que "a noção de trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor" (LOUSADA, 2004, p. 277).

A seguir, discorrerei sobre a autoconfrontação, advinda das Ciências do Trabalho, uma vez que esta pesquisa decorre de uma aula filmada e discutida por meio de auto-observação, em outras palavras, envolve uma adaptação da autoconfrontação.

1.2.1 Autoconfrontação

A autoconfrontação é uma metodologia criada pelos teóricos da Clínica da atividade Clot e Faïta (2000), usada como ferramenta que permite ao pesquisador, no campo da Educação, por exemplo, observar o professor imerso em seu ambiente de

trabalho em plena execução do seu ofício². A autoconfrontação oferece ao professor uma oportunidade privilegiada de discorrer, avaliar e refletir acerca do seu próprio agir à medida que observa a si mesmo em vídeo. Ao dar voz ao professor, a autoconfrontação dá ao pesquisador, acesso ao real da atividade, uma vez que o professor tem espaço para dialogar não só sobre o que ele fez, mas também sobre o que gostaria ou poderia ter feito, mas não fez por algum motivo, sobre o que deu errado ou o que foi reformulado. Lousada (2004, p. 290) enfatiza que a autoconfrontação é pertinente “para o desenvolvimento dos professores, já que é no momento da autoconfrontação que ocorrem as avaliações sobre o trabalho prescrito, realizado e, sobretudo o trabalho real”.

A autoconfrontação pode ser feita de duas maneiras, simples ou cruzada. Na primeira o pesquisador filma algumas aulas do professor. Em seguida, seleciona algumas partes dos vídeos relevantes à pesquisa, de acordo com o seu objetivo, e as assiste com o professor em ambiente e horário da conveniência de ambos. À medida que assiste às imagens, o professor comenta acerca do que vê e percebe na sua ação, guiado pelos comentários e perguntas que o pesquisador faz. Esse momento também é gravado. Na autoconfrontação cruzada, por sua vez, dois professores são filmados em suas atividades e ambos assistem, juntamente com o pesquisador, as mesmas sequências utilizadas anteriormente com cada professor, separadamente. Depois, cada professor comenta as sequências de vídeo do outro. Esse momento, assim como o anterior, é gravado. Por último, as gravações feitas durante as autoconfrontações simples e cruzada são assistidas pelo coletivo de trabalho da instituição.

Neste estudo, adaptei a autoconfrontação simples, uma vez que a professora pesquisada é a própria pesquisadora. A seguir, discorreremos brevemente sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999), relevante neste trabalho.

² Nesse estudo é a própria professora pesquisadora que filma a sua aula para se observar depois, como será visto na metodologia adiante. Devido a essa peculiaridade, esse trabalho não se constitui como autoconfrontação, nos levando, assim, a chamá-lo de auto-observação.

1.3 Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem teórico-metodológica criada por Bronckart desde 1980 (LEITÃO, 2011, p.178), constituída por uma gama de conhecimentos e conceitos advindos de diversas disciplinas (psicologia, sociologia, linguística) e teóricos (Bakhtin, Saussure, Vygotsky, entre outros) que tem a linguagem como objeto de estudo. É, portanto, de natureza interdisciplinar. A linguagem, para o ISD, é tida como forma de interação e meio pelo qual o ser humano se desenvolve em sua totalidade, como será visto na análise.

Dessa forma, o ISD constitui um aparato que nos ajuda a analisar o trabalho do professor, pela linguagem, como ser socialmente situado através de textos produzidos pelo mesmo, sejam eles orais ou escritos. Para isso, o ISD propõe uma arquitetura textual na qual um texto é organizado conforme um *folhado*, isto é, se estrutura em três níveis, como consta no quadro abaixo:

1º Nível (profundo)	2º Nível (intermediário)	3º Nível (superficial)
A infraestrutura geral do texto	Os mecanismos de textualização	Os mecanismos enunciativos
<p>É constituído:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do plano geral; • dos tipos de discurso; • das articulações entre tipos de discurso e das sequências; • da organização de conjunto do conteúdo temático. 	<p>Tem a função de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criar séries isotópicas, contribuindo para o estabelecimento da coerência temática; <p>Encontram-se divididos em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conexão; • coesão nominal; • coesão verbal; 	<p>Contribuem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer a coerência pragmática do texto; • auxiliar nos esclarecimentos dos posicionamentos enunciativos, revelando as diversas avaliações por meio das modalizações.

Quadro 1 – A arquitetura textual do ISD (BRONCKART, op. cit., p. 120-122; 319 *apud* AGUIAR e AGUIAR, 2011, p. 44; PINHO e PEREIRA, 2011, p. 255).

No entanto, se fazem relevantes de forma a respondermos nossas perguntas de pesquisa, o primeiro nível da arquitetura textual, a *infraestrutura geral do texto*, ao tratarmos do *conteúdo temático* do texto e o terceiro nível, *os mecanismos enunciativos*, ao tratarmos das *modalizações*, cujos conceitos serão abordados nas seções que seguem.

1.3.1 Conteúdo temático

O conteúdo temático de um texto se resume a todas as informações que se encontram no mesmo que são por natureza “conhecimentos previamente estocados e organizados na memória do agente-produtor [do professor] que variam em função da experiência e do desenvolvimento desse agente.” (PINHO e PEREIRA, 2011, p. 255)

Visando organizar tais informações na nossa análise, utilizaremos temas para identificarmos as questões presentes na sala de aula da professora que apontam para seu desenvolvimento profissional. Ao organizarmos o conteúdo temático do texto poderemos identificar que temas e fragmentos do *corpus* trazem à tona o trabalho real do professor.

1.3.2 As modalizações

As modalizações, por sua vez, têm a função de expressar o posicionamento do locutor com relação ao discurso. De forma mais detalhada, Bronckart (1999 *apud* AGUIAR e AGUIAR, 2011, p. 45) afirma que:

a função geral das modalizações é traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático, [...] contribuindo, desse modo, para estabelecer [...] coerência pragmática ou interativa [do texto], bem como orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

As modalizações podem se caracterizar como verbos, advérbios, adjetivos, entre outros. Segundo Bronckart (1999), estas se classificam em quatro funções: *modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Deteremos-nos, no entanto, à definição da função *apreciativa* das modalizações uma vez que a mesma é relevante à discussão desta pesquisa: “as *modalizações apreciativas* são aquelas que avaliam alguns aspectos do conteúdo temático, traduzindo um julgamento mais [...] subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia”. (BRONCKART, 1999, *apud* AGUIAR e AGUIAR, 2011, p. 46) Exemplos de modalização apreciativa são “*gostar*” e “*apreciar*” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.150) e os adjetivos *preocupada* e *insegura*, como constam no *corpus* dessa pesquisa.

No capítulo seguinte será descrita a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO A PESQUISA

Este capítulo irá apresentar como a pesquisa foi construída. Divide-se em cinco partes, a saber: a natureza da pesquisa, participantes, o contexto da pesquisa, procedimentos de geração de dados e procedimentos de análise.

Como dito anteriormente, a pesquisa tem como objetivo geral investigar o trabalho de uma professora de Língua Estrangeira (LE) em formação em busca de perceber que aspectos do trabalho do professor aparecem durante a auto-observação de uma aula filmada na CODISMA-UFPB. As perguntas de pesquisa são as seguintes:

- Quais conteúdos temáticos emergem na auto-observação e quais são os mais significativos?
- Qual o impacto da auto-observação em termos de trabalho real?
- Quais reconstruções na prática da professora decorrem da auto-observação?

2.1 A natureza da pesquisa

Como interpretaremos os enunciados da professora a respeito da sua própria prática e de sua sala de aula através da transcrição da sua auto-observação, buscando entender como o olhar para si pode contribuir para o desenvolvimento do professor, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso de cunho qualitativo-interpretativista, pois consideramos importante a questão relativa à compreensão do ponto de vista dos participantes e levando em conta que o estudo de caso “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (FONSECA, 2002, p. 33)

2.2 Participante

A professora participante da pesquisa, como já mencionado, é também sua pesquisadora. Dessa forma, a seguir, trazemos seu relato que conta um pouco sobre o princípio de sua formação como professora:

Sou graduanda em Letras – Inglês pela UFPB e tenho 25 anos de idade. Ingressei no curso de Letras, habilitação em língua inglesa, no ano de 2009 no segundo período. Porém, minha experiência como a língua começou aos 14 anos. Não foi bem sucedida devido à falta de empatia e interesse em aprender a língua. Anos depois, frente à necessidade de escolher um curso superior para ingressar, devido a meus conhecimentos da língua espanhola e a não oferta do curso de graduação em Espanhol, ou assim pensava eu, pela UFPB, decidi por uma graduação em língua inglesa. Foi então que retornei a estudar a língua. Quatro (4) anos depois da primeira tentativa. Inicialmente, fiz curso de línguas pelo DLEM, que se localiza na UFPB, ao mesmo tempo em que fazia a graduação. Ao terminar o curso do DLEM, fiz um curso intensivo e dois cursos de proficiência em língua inglesa, o PET e o FCE, na Cultura Inglesa, localizada em Tambaúzinho, não chegando a concluir o último. Em seguida, fiz um ano e meio do curso avançado do CCAA. Em meio a esses cursos de línguas nos quais estudei, me inscrevi na coordenação de estágios da UFPB para participar do projeto de estágio remunerado Apoio Pedagógico as Atividades de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita), Matemática, Ciências e Inglês Desenvolvidas por Alunos do Ensino Fundamental. Por meio deste, estagiei como professora estagiária por dezoito (18) meses consecutivos em duas escolas municipais de João Pessoa, nove (9) meses em cada uma. No segundo ano de estágio foi onde tive a experiência de me colocar na posição de professora regente, de assumir uma sala de aula sozinha. Foi durante esse período que aprendi a me sentir confortável com os alunos e a estar em foco na sala de aula. Foi onde eu conheci alguns dos desafios da profissão e aprendi um pouco da dinâmica do lecionar. Por eu ainda estar me formando professora na academia e lecionar ao mesmo tempo, tive experiências únicas enquanto cursava as cadeiras de estágio supervisionado, pois isso me dava a oportunidade de repensar e aplicar na minha sala de aula os saberes aprendidos na academia. Quando eu estava no penúltimo semestre de curso no CCAA fiz o curso de professores, o TTC, oferecido pela própria escola, me tornando assim professora de Inglês, ao invés de aluna. Lecionei no CCAA de 2014 à 2015 e há um (1) ano leciono na Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (CODISMA). Como citei anteriormente, sou graduanda de Letras – Inglês pela UFPB, o que me levou a fazer essa pesquisa como meu Trabalho de Conclusão de Curso.

2.3 O contexto da pesquisa

Visando atingir nosso objetivo, a pesquisa foi feita na Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (CODISMA), instituição sem fins lucrativos que, apesar de ser desvinculada da Universidade Federal da Paraíba, tem sua sede localizada no Campus I da UFPB, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa.

A CODISMA, inicialmente chamada de Cooperativa Cultural e Distribuidora de Material Escolar da UFPB de Responsabilidade LTDA adquiria e fornecia livros dos cursos de direito e medicina para estudantes universitários a preços acessíveis. Com o passar dos anos evoluiu e passou a prestar vários serviços para a comunidade em geral, dentre eles, oferece cursos de língua estrangeira que vão do nível inicial ao avançado, tais como os cursos de Inglês, Francês, Espanhol e Alemão com preços abaixo da maioria das escolas de língua da cidade de João Pessoa.

A CODISMA hoje conta com 760 alunos divididos entre as 196 turmas abertas dos cursos de língua estrangeira, sendo 92 de Inglês, e com uma equipe de 29 professores. A cada semestre há a adição de mais alunos e turmas. No tocante à estrutura, a cooperativa é de estrutura média contendo apenas três salas de aula, dois banheiros, um feminino e um masculino, uma sala da diretoria, uma cozinha, uma sala de arquivos e uma secretaria de frente a qual se localiza o hall de entrada onde há uma pequena bancada com café e chá, duas mesas redondas com jornais e jogos de xadrez e algumas cadeiras dispostas nas quais alunos e visitantes podem esperar pelo início de suas aulas ou para tratar com a secretaria.

A pesquisa foi realizada em uma turma de Inglês do nível inicial, categorizada como Básico I, cujas aulas aconteciam semanalmente nas terças – feiras das 14 às 17 horas na CODISMA no mês de março de 2016. A turma era composta por 20 alunos que compunham faixas etárias e perfis diversos, a mencionar, adolescentes que frequentavam o ensino médio, estudantes universitários de cursos variados, adultos das mais diversas profissões e aposentados. Os alunos eram bem integrados entre si e tinham um relacionamento bastante dinâmico nas aulas. Eram bem participativos e falantes, o que conferia a aula um clima leve e agradável. Porém, por esse motivo, a predisposição dos alunos para conversar era grande. Esse fator levava a professora responsável, muitas vezes, a ser um pouco rígida com eles para que pudessem manter o foco na aula.

2.4 Procedimentos de geração de dados

Os dados desta pesquisa foram gerados primeiramente através da filmagem em vídeo de uma das aulas da professora. A filmagem, que foi realizada no dia 22 de março de 2016 com duração de 1h50min39, visou capturar o agir docente da professora em situação real. A pesquisa foi realizada na CODISMA, onde a mesma leciona.

A segunda etapa da coleta de dados foi feita durante a gravação em áudio da auto-observação feita por nós, a respeito da aula filmada, juntamente com nossa orientadora de TCC. À medida que assistíamos a filmagem da aula, com o gravador ligado, nós (professora pesquisada) fazíamos comentários sobre as nossas impressões e percepções acerca do nosso fazer (não fazer) e agir em sala de aula. E em alguns momentos houve pequenos comentários da parte da orientadora.

Esta metodologia que utilizamos é uma adaptação da Autoconfrontação, ferramenta metodológica criada por Clot e Faita, descrita detalhadamente em seção anterior, que ‘tem como princípio fazer da atividade passada o objeto de outra experiência, ou da atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la’ (CLOT *et al.* 2001, p. 8 *apud* BRASILEIRO, 2011, p. 211).

A auto-observação, nome que demos a adaptação da Autoconfrontação, difere da mesma por não terem sido a pesquisadora e a professora pesquisada pessoas distintas no processo de Autoconfrontação, sendo nesta adaptação, no entanto, a primeira e a segunda a mesma pessoa, como mencionado anteriormente. Outro ponto da metodologia que usamos que difere da metodologia de Clot e Faita é que na Autoconfrontação são filmadas várias aulas da professora pesquisada, ao passo que na nossa adaptação, escolhemos filmar um momento único.

Por fim, a auto-observação ainda se diferencia da Autoconfrontação no ponto que, na última, a pesquisadora é aquela que filma a aula de uma segunda pessoa, da professora participante, guia o momento de autoconfrontação com perguntas e analisa o discurso da professora confrontada mais tarde. No entanto, na auto-observação, a professora pesquisada, que é também a pesquisadora, filmou sua própria aula, direcionou o momento de auto-observação com seus comentários e analisou seu próprio discurso.

A gravação da auto-observação foi feita no dia 09 de abril de 2016 com duração de 1h37min22 no ambiente da orientadora na UFPB. A gravação levou à última etapa da coleta de dados, a transcrição da gravação (Apêndice A – em DVD). Esta, por sua vez, ocorreu em momentos diversos no decorrer da pesquisa. Foi feita com base na tabela de notação para transcrição usada por Dantas (2014) em sua dissertação de mestrado (Anexo 1).

No quadro abaixo, esquematizamos os procedimentos de coleta de dados usados, seu tempo de duração e local.

Procedimento Usado	Tempo de Duração	Local
Filmagem da aula	1h50min39	CODISMA
Gravação em áudio da auto- observação	1h37min22	Ambiente – da orientadora na UFPB
Transcrição da gravação	_____	Casa da pesquisadora

Quadro 2 – Procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e local

2.6 Procedimentos de análise

Ao investigar as percepções de uma professora de Inglês acerca do seu próprio trabalho em seu contexto real de atuação, decidimos analisar tais percepções através da seleção de temas salientes na transcrição da sessão de auto-observação, a fim de esclarecer as questões que a mobilizam.

Em outras palavras, o procedimento utilizado na análise dos dados terá como base temas que surgiram a partir do que chamou a atenção da professora (aspectos menos favoráveis do seu agir), por serem áreas de atuação que necessitam de aperfeiçoamento, que apareceram durante o processo de transcrição da gravação e releitura da mesma, vistos da perspectiva das Ciências do Trabalho, desenvolvida por Clot, na Clínica de Atividade, como já dito anteriormente. Os temas foram organizados e analisados a fim de dialogar com as já mencionadas perguntas de pesquisa.

A fim de selecionarmos os temas que gostaríamos de analisar foi necessário passarmos por diversas etapas. A primeira delas foi a de identificar quais temas apareceram na transcrição. Utilizamos um marcador de texto para destacar todas as passagens que indicavam um tema. Em seguida, fez-se necessária a construção de um quadro de temas para organizá-los sistematicamente. Para isso, adaptamos e

complementamos o quadro de temas de Pereira (2016, p. 108, ver anexo 2) moldando-o ao nosso contexto de pesquisa.

Nosso quadro era formado, inicialmente, por três colunas, tais como seguem: grupos temáticos, temas e subtemas. Havia, então, 3 grupos temáticos, 8 temas e 25 subtemas (ver apêndice B). Esses subtemas correspondiam a 122 excertos da transcrição. Porém, após conferir cuidadosamente os dados, decidimos por reformular o primeiro quadro, de forma a construirmos nosso segundo quadro, como veremos na discussão adiante, que contava com 3 grupos temáticos, 6 temas, 26 subtemas e 66 excertos. Tais excertos podem ser observados no apêndice C. Por fim, visando melhor responder as nossas perguntas de pesquisa selecionamos para analisar apenas 5 subtemas do segundo quadro e 19 fragmentos do texto que mais tinham impactado a professora ou que tiveram algum tipo de influência sobre o seu agir posteriormente, e construimos assim, nosso último quadro, que contava com 2 grupos temáticos, 3 temas e 5 subtemas (ver p. 31).

No capítulo a seguir exporemos nossa análise de dados e resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, buscaremos analisar as percepções e julgamentos que a professora faz acerca da sua própria prática a partir dos temas e subtemas selecionados em busca de analisar o trabalho docente. Dividimos esta análise em duas partes. Inicialmente apresentaremos os resultados, ou seja, temas e subtemas que surgiram, e a seguir, analisaremos cada subtema selecionado separadamente.

3.1 Resultados: Temas e subtemas

Na análise do corpus desta pesquisa pudemos perceber que a professora mencionou aspectos relacionados basicamente a três categorias: sobre si, sobre suas ferramentas de trabalho e sobre seu trabalho. A essas três amplas categorias chamamos de *grupos temáticos*, alinhando-nos a Pereira (2016), como pode ser visto no quadro a seguir.

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sobre Si	Aspectos psicológicos	- identidade; - limitações (o que não sabe).
Sobre as ferramentas	Ferramentas materiais	- livro didático; - vídeo.
	Ferramentas simbólicas	- <i>uso de Português</i> ; - trabalho em dupla, - conteúdo; - estratégias de ensino.
Sobre o trabalho	Questionamentos	- relevância das atividades; - <i>envolvimento e aprendizado dos alunos</i> ; - <i>tempo</i> ; - incertezas.
	Reconfigurações	- <i>Metodologia (como estou dando aula)</i> ; - <i>Analisando o uso do Português</i> ; - Aprendendo com a experiência passada; - Pensando em soluções.

Quadro 3 - Grupos temáticos, temas e subtemas (adaptado de Pereira, 2016)

No grupo *sobre si* identificamos que a professora mencionou aspectos da sua personalidade. Então, nomeamos o tema de *aspectos psicológicos*. No segundo grupo, identificamos que a professora fez menção a dois tipos de ferramenta que ela utilizava em sala de aula, doravante chamamos os temas de *ferramentas materiais* e *ferramentas simbólicas*. Por último, no grupo temático *sobre o trabalho* percebemos que a professora comenta sobre as dificuldades que ela encontra na sua profissão e também sobre alguns *insights* que ela teve sobre seu agir, tanto durante a auto-observação quanto em momentos anteriores a mesma. Nomeamos, assim, a cada tema desse grupo temático, respectivamente, de *questionamentos* e de *reconfigurações*.

Guiadas pelo objetivo e pelas perguntas de pesquisa, fomos levados a selecionar alguns dos temas e subtemas mais significativos do quadro 3. Selecionamos, então, três temas dos quais cinco subtemas foram escolhidos para serem analisados, doravante, *uso*

do Português, tempo, envolvimento e aprendizado dos alunos, analisando o uso do Português e metodologia, como pode ser visto no quadro abaixo:

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sobre as ferramentas	Ferramentas simbólicas	- uso do Português
Sobre o trabalho	Questionamentos	- envolvimento e aprendizado dos alunos - tempo
	Reconfigurações	- metodologia - analisando o uso do Português

Quadro 4 – Temas e subtemas analisados na pesquisa (Adaptado de Pereira, 2016)

Nas seções a diante, faremos a análise dos subtemas presentes no quadro acima individualmente.

3.2 Ferramentas Simbólicas - Uso do Português

Analisaremos o subtema *uso de Português* porque foi algo que impactou a professora durante a auto-observação ao se perceber falando, durante uma aula de Inglês, mais em Português do que na língua que estava ensinando. Até aquele momento sua percepção acerca disso era exatamente o contrário do que ela se deu conta ao se observar dando aula. Podemos observar esse fator no excerto abaixo, através das modalizações apreciativas *dema:is*, *bastante*, *muito* e *Muito mais* que revelam o julgamento da professora quanto a sua própria atitude:

*17. Camila: Outra coisa. Eu achava que eu falava **dema:is** em Inglês, que eu tava falando **bastante** em Inglês na aula, só que o que eu tou vendo, são correções de exercícios, mas... ainda assim, eu tenho falado **muito** em português. **Muito mais** em português do que pensava ter falado.*

Após essa primeira tomada de consciência com relação a tal inversão, podemos perceber que isso é algo que realmente incomoda a professora, pois em um segundo momento ao longo do texto ela volta a observar e comentar que incentivava, inclusive, os alunos a falarem em Inglês ao passo que ela, a professora, falava em Português, e em outro momento ainda ela menciona não ser sua intenção tal uso excessivo da língua materna em sala, como vemos nos fragmentos a seguir por meio da expressão *lá vai eu* e da modalização apreciativa *MAIS*:

19. Camila: *Eu corrigi a aluna pra falar em inglês e lá vai eu, falando em português.*

20. Camila: *[[É. E não era essa minha intenção. Eu queria falar **MAIS** em inglês. E falar algumas coisas em português, que eles não entendessem. ...*

Esse aspecto da sua prática se tratava de algo que a professora fazia sem ter a menor consciência do mesmo. No fragmento 20 podemos observar também a impossibilidade que a professora encontrou em cumprir com o prescrito, que era falar em Inglês na aula de Inglês, e dessa forma, podemos comprovar que a linguagem realmente nos dá acesso ao real da atividade, a partir do momento em que a professora fala daquilo que gostaria de fazer, mas que não consegue, alinhando-se, assim, a Clot (2007).

3.3 Questionamentos

3.3.1 Tempo

Há muitos desafios no dia a dia do trabalho do professor e muitas preocupações. O trabalho docente, no entanto, é visto algumas vezes como algo simples e prático de ser realizado. Porém, este é dotado de exigências e múltiplas atividades que geram no professor, algumas vezes, a sensação de que ele não será capaz de administrar e corresponder ao que é esperado dele. Vemos no fragmento a seguir, através da modalização apreciativa *pior* e da expressão *mil e uma coisas*, que a professora está sentindo o peso das inúmeras tarefas a serem executadas, e que isso gera certa frustração nela:

47A. Camila: *E o **pior** é porque, como é **mil e uma coisas** pra você fazer, quando junta pra você parar pra preparar uma aula que realmente você veja que vai ser **significativa** pros alunos...*

Podemos notar também, no mesmo excerto, que além de haver a frustração com relação ao número de tarefas a serem atendidas, também há a preocupação em atender as necessidades dos alunos, como a modalização apreciativa *significativa* nos mostra.

Segundo Amigues (2004), antes de executar as prescrições recebidas, o professor precisa reformular a tarefa para que ela seja aplicável aos seus alunos. Esse processo aparece de forma bastante clara na fala da professora. Podemos, então, perceber que o trabalho real vem à tona quando ela menciona que essa reformulação da tarefa, todas as etapas do planejamento da aula, custa a mesma bastante tempo para

fazer. Podemos sentir também, ao analisar, a seguir, a modalização apreciativa *muito* e as expressões *MEU Deus* e *três horas*, a insatisfação e descontentamento da professora com o fato:

47B. Camila: **MEU Deus**, e eu demoro **muito** ainda. Demoro coisa de **TRÊS horas**. Pensando no que eu vou fazer, analisando, procurando material e cada aula, quer dizer, vão **três horas** embora, imagina o resto da minha vida, fazendo esse TCC e fazendo tudo.

O real da atividade nos revela, então, todas as ações que possibilitam o desenvolvimento do trabalho do professor em sala que, porém, são “invisíveis” no momento de ministração da aula. Revela todo o trabalho que passa despercebido ao público que assiste à aula, mas que para que esta possa acontecer, teve que haver um processo trabalhoso de preparação por parte do professor.

Podemos ver assim, uma professora preocupada com as exigências da profissão e com a dificuldade que encontra em administrar seu tempo de forma a atender todas elas. O excerto abaixo ilustra bem essa questão através da modalização apreciativa *difícil*:

47C. Camila: *Em que momento eu vou poder parar pra, ESSE semestre com ESSES alunos... ser mais objetiva? É:: é... **difícil** de se (...)*

3.3.2 Envolvimento e aprendizado dos alunos

Na profissão do professor existem diversos conflitos com os quais ele tem que lidar, algumas vezes, diariamente. Isso se deve, dentre outras inúmeras razões, ao fato de ele lidar com pessoas, com seu aprendizado e interesses. Há um engano, por parte dos alunos muitas vezes, em acreditar que o aprendizado deles depende unicamente do trabalho do professor, da sua capacidade de explicar o conteúdo e da sua metodologia e acabam por não fazerem a sua parte de estudar fora da sala também. Percebemos esse comportamento por parte de alguns alunos, ilustrado no fragmento a seguir através da modalização apreciativa *realmente*:

41C. Camila: *Fica só esperando **realmente** ir pra aula e [[aprender alguma coisa*

Estamos inseridas em um contexto de sala de aula de professora de Inglês de um curso de línguas. Existe uma variedade muito grande de alunos na nossa sala de aula. Nos parece que alguns deles não se dedicam ao seu aprendizado da língua por terem tal pensamento. Outros, no entanto, não o fazem por terem agendas lotadas nas quais só existe tempo para frequentar as aulas, mas não para estudarem em casa o que foi visto em sala. E infelizmente, nós, como professoras, é que sofremos com a falta de compromisso deles com seu próprio aprendizado.

No fragmento 41B, através das modalizações apreciativas *preocupada* e *preocupação*, vemos o real da atividade revelado ao observarmos como o comportamento despreocupado de alguns alunos gera certa ansiedade na professora quando ela pensa no desempenho que os alunos teriam nas avaliações que se aproximavam sem estarem preparados para tal:

*41B. Camila: E eu fico **preocupada** porque a prova tá chegando, a avaliação, querendo ou não, tá chegando [...] Porque todos eles são adultos e uma **preocupação** que tem me tomado, porque a maioria deles, tem só uns dois adolescentes de 17 anos, por aí, mas a maioria deles tá aí por questão profissional.*

Outro fator que podemos perceber ao analisar o discurso da professora é que além de o comportamento de tais alunos gerar nela preocupação quanto a seu aprendizado também é algo que interfere na didática da aula como um todo dificultando seu trabalho e lhe chateando, como vemos no fragmento abaixo com a modalização apreciativa *difícil*:

*41A. Camila: Mas, é **difícil** quando a pessoa vê que a pessoa não estuda nada e depois fica o tempo todo interrompendo a aula.*

Assim confirmamos que o trabalho do professor para ser realizado não depende apenas dele, como defende Lousada (2004, p.291), do seu nível de preparação para executar a aula, mas também da participação e envolvimento dos alunos para que a mesma seja bem sucedida.

3.4 Reconfigurações

3.4.1 Analisando o uso do Português

Na discussão a respeito do *uso do Português*, anteriormente, pudemos ver a insatisfação da professora por não conseguir cumprir com a sua prescrição, que se tratava de falar mais em Inglês do que em Português na sala de aula. No entanto, não pudemos perceber o que a impedia de fazê-lo. Porém, devido ao caráter dialógico da linguagem que nos permite, à medida que dialogamos, refletir e reconstruir, pudemos responder, no subtema *analisando o uso do Português*, a esse questionamento. Observemos, então, o excerto a seguir:

62. Camila: *O que eu tou vendo é que eu acabei... tou nesse processo de falar mais em Português agora porque eu no começo tentei falar mais em Inglês, mas, como tem essas alunas que tem **dificuldade**, eu tou acabando priorizando elas e não o resto da sala.*

O que percebemos é que inicialmente a professora foi surpreendida em se perceber fazendo algo do qual não tinha a menor consciência, de estar falando em Português com muita frequência em sala. Mais tarde no processo da auto-observação, no entanto, podemos ver através da expressão *O que eu tou vendo* e da modalização *dificuldade* que ela chegou à conclusão de que o impedimento correspondia à motivação de fazer algumas alunas, que tinham dificuldade com a língua estrangeira, entenderem o que ela dizia.

O trabalho real, dessa forma, revela um aspecto interessante do trabalho do professor. Nos mostra como o estar atuando em uma sala de aula faz o professor tomar decisões, ainda que inconscientemente, para atender a necessidade dos alunos, mesmo que a custa das suas próprias expectativas e que não seja o melhor curso de atuação a ser tomado de forma a atender todos os alunos. Percebemos isso ao analisarmos o extrato abaixo:

63. Camila: *E aí tou falando mais em Português. Porque quando eu vou **falar em Inglês** e explicar **elas não vão entender**. Eu vou ter que repetir ou senão passar pra a tradução. E aí o que eu tou fazendo é... priorizando somente essas **minorias** e a **maioria** da sala...*

A linguagem, aqui, teve um papel importantíssimo no desenvolvimento da professora, à medida que lhe permitiu refletir e entender as motivações por trás das suas ações, lhe oferecendo a oportunidade de procurar outras soluções para resolver o

impasse existente que não priorizasse um pequeno grupo de alunos em detrimento do resto da turma. Nada disso seria possível caso ela não tivesse tido um espaço para reflexão e diálogo sobre sua própria prática: ela continuaria a repetir o mesmo comportamento com os seus alunos.

Essa experiência contribuiu muito para a sala de aula da professora, pois, ela ficou mais alerta quanto a se estava falando com frequência suficiente em Inglês em sala e sempre que se percebia utilizando mais a língua materna do que a estrangeira, buscava imediatamente maneiras de colocar o Inglês em evidência.

3.4.2 Metodologia

Esse foi um dos subtemas que mais impactaram a professora, se não foi o que mais a impactou, ao assistir a si mesma em vídeo. Foi muito revelador para ela. Esse subtema trata de um assunto sobre o qual a professora já vinha se analisando durante as aulas antes de fazer a auto-observação, que era o fato de ela estar fazendo poucas atividades escritas com os seus alunos, atividades nas quais eles pudessem praticar a estrutura da língua inglesa, uma vez que ela explicava o conteúdo, porém, não os dava a oportunidade de colocar o aprendizado em prática. Isso a preocupava. Enquanto isso, a professora acreditava que a oralidade era trabalhada em sala de forma satisfatória. Podemos notar esse aspecto através das modalizações apreciativas *tava achando* e *achando* no fragmento abaixo:

58A. Camila: *E eu tava achando que ... eu não tava fazendo aquela tipo de atividade com os meus alunos. Achando que tava pendente com relação a isso. De levar mais exercícios, só pra eles, em vez de a gente só vê a regra, “tome aqui” e aí fazerem os exercícios.*

Porém, a auto-observação em vídeo permitiu a professora sair um pouco da sua posição como professora daquele grupo de alunos, naquele momento e a colocou em uma posição de observadora de si mesma. Isso a permitiu começar a perceber que os alunos estavam tendo muito contato com a forma escrita da língua e nenhum contato com a oral, como vemos nos fragmentos 53, 54 e 55A através dos enunciados *eu tou tendo a impressão de*, *mas a impressão que dá*:

53. Camila: *Eu tou tendo a:, eu tou tendo a impressão de que essa aula foi só...*

54. Camila: *[[escrita, não, só escrita e só correção de... alguma coisa, ou só texto ou só (...)*

55A. Camila: *Mas a impressão que dá é que é só isso que eu fiz.*

Ao continuar debatendo e refletindo sobre o assunto, a professora finalmente tem a tomada de consciência de que estava fazendo exatamente o oposto do que gostaria como vemos através da modalização *oposto* e expressões *e num era isso e que eu... queria* nos fragmentos 58B, 55B e 56, respectivamente:

58B. Camila: *o que eu acho que eu tou fazendo é o **oposto**. É me baseando, é só ficando muito na escrita, MUITO na estrutura e pouca prática. Ou... pouca prática mesmo.*

55B. Camila: ***E e num era** (risos)...*

56. Camila: *isso que eu entendia, né, **que eu... queria***

Os fragmentos 55 e 56 desvelam assim o trabalho real na atividade da professora quando ela admite não ser da sua vontade ou do seu conhecimento estar fazendo o oposto do que acreditava estar fazendo, que se tratava de ela estar fazendo pouca atividade escrita. E também podemos notar o trabalho real através das modalizações apreciativas *cansada*, *enfadonha* e *pesado* que a professora usa para descrever como se sentia ao assistir o vídeo da sua aula:

57. Camila: *eu já tou **cansada** de assistir. Eu tou **cansada** de ver essa coisa **enfadonha**, desse (...) **pesado** de ah, escreve, escreve, escreve. Eu não imagino como eles tão se sentindo*

Poder se observar de fora da ação, se ver com certo distanciamento e ao mesmo tempo debater acerca das suas impressões foi crucial para o desenvolvimento da professora, pois lhe deu uma percepção de como os seus alunos se sentiam ao participar da sua aula. Permitiu-lhe entrar em sintonia com o clima daquela aula filmada e naquele momento ela percebeu que sua aula baseada apenas na modalidade escrita da língua não estava interessante e sim entediante, *enfadonha*. A linguagem, então, promoveu a professora buscar pelo sentido da sua própria ação. Através do dialogar, ela tenta entender as suas motivações e ações em sala de aula, uma vez que a linguagem é também “um meio para levá-lo [o professor] a pensar, sentir e agir.” (LOUSADA, 2004, p.279-280).

Após a auto-observação, em relação ao uso excessivo do Português em sala, a professora passou a buscar estratégias que lhe permitissem falar em Inglês com mais frequência com os alunos de forma que os que tinham dificuldade com a língua entendessem o que ela dizia e estratégias que a auxiliassem a parar de priorizar as minorias da turma.

Quanto ao desequilíbrio entre a quantidade de atividades orais e escritas que ela fazia, por sua vez, a professora passou a se policiar em termos de número de atividades escritas que levava para a sala de aula e a tentar equilibrar com as atividades orais para que os alunos pudessem interagir e utilizar mais a língua estrangeira em sala. Em outras condições diferentes da auto-observação, a professora não perceberia tais inversões entre as suas percepções e a realidade das suas ações em sala e não teria chegado a mudar de estratégias para beneficiar seus alunos e atingir seus objetivos.

Na próxima seção, apresentaremos nossas considerações finais, dialogando com nossas perguntas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, retomaremos nossas perguntas de pesquisa respondendo-as em sequência e posteriormente, apresentaremos algumas reflexões acerca das contribuições desta pesquisa para o nosso agir docente, como segue:

- 1- Quais conteúdos temáticos emergem na auto-observação e quais são os mais significativos?
- 2- Quais aspectos do trabalho real são revelados através auto-observação e qual o impacto que causam na professora?
- 3- Quais reconstruções na prática da professora decorrem da auto-observação?

Na análise desta pesquisa diversos conteúdos temáticos surgiram, sendo organizados em um quadro de temas dividido ao fim entre 3 grupos temáticos, 6 temas e 26 subtemas, como visto no capítulo anterior, sendo, porém, apenas cinco subtemas destes considerados mais significativos: *o uso do Português*, pertencente ao tema *Ferramentas Simbólicas*, *tempo e envolvimento e aprendizado dos alunos*, situado no tema *Questionamentos e analisando o uso do Português e metodologia*, pertencentes o tema *Reconfigurações*.

A análise dos temas revelou aspectos interessantes do real da atividade no trabalho docente, como, por exemplo, a natureza dinâmica do trabalho do professor que é regida diariamente por desafios, conflitos e exigências e que estes causam certo impacto emocional no professor, gerando, muitas vezes, frustração, ansiedade e insatisfação no mesmo. Além disso, percebemos também que há desejos, expectativas e cobranças do próprio professor para consigo mesmo que contribuem para esses sentimentos.

Outro aspecto que foi evidenciado do trabalho real no trabalho do professor é que o envolvimento dos alunos com os estudos tem papel importante na satisfação do professor com seu trabalho, uma vez que o sucesso das suas aulas não depende inteiramente dele, mas também dos seus alunos, pois o trabalho do professor é baseado na interação e a forma mais simples que o mesmo tem de avaliar seu próprio trabalho é através do progresso dos alunos, como bem sabemos. Essa ideia ficou clara, na análise dos dados, quando vimos que a falta de comprometimento dos alunos leva a professora a se sentir ao mesmo tempo incomodada com o quanto seus comportamentos interferem

no andamento da aula e preocupada com a evolução deles no aprendizado da língua inglesa.

O real da atividade no trabalho do professor foi revelado pela linguagem através da ferramenta da auto-observação. Esta, por sua vez, tem a potencialidade de levar o professor a refletir e discutir sobre o seu agir e ao fazê-lo, acontecem transformações na percepção e ação do professor. Dessa forma, duas áreas do agir da professora passaram por reconstrução, se tratando, em ambos os casos, de inversões de percepção, nas quais a professora teve um momento de tomada de consciência de estar fazendo o oposto do que acreditava estar fazendo, a saber: utilizando mais a língua portuguesa do que a inglesa com os alunos e fazendo poucas atividades escritas. Podemos salientar aqui também, que a partir do momento em que a professora tomou conhecimento de tais comportamentos, tomou atitudes para mudá-los. Apesar desse fato não ser um achado desta pesquisa, como participante e pesquisadora da mesma, podemos afirmar tal coisa.

Pudemos perceber através da experiência da auto-observação, que além de esta, pela linguagem, fazer perceptíveis aspectos “invisíveis” do trabalho docente, ela também nos proporcionou uma visão mais crítica sobre nosso próprio agir e nos tornou conscientes de certas motivações e padrões no nosso comportamento que influenciavam nossas decisões pedagógicas dos quais não tínhamos conhecimento, como mencionado acima. A auto-observação além de promover desenvolvimento no momento em que o professor está se observando em vídeo e dialogando sobre seu agir, continua a fazê-lo após tal experiência. Ela nos lembrou a importância de sermos reflexivas com relação a nossa profissão e nos deu a oportunidade de buscar por soluções produtivas para as situações concernentes à sala de aula.

Devido à pertinência da auto-observação para o desenvolvimento do professor, da sua facilidade de uso (uma vez que filmamos nossa própria aula) e do quanto acrescentou a nossa prática como professoras de línguas, apesar de falarmos da posição de professoras em formação, cremos que esta ferramenta pode ser utilizada por professores em qualquer nível de desenvolvimento. Dessa forma, recomendamos o seu uso a professores em formação, professores estagiários ou que estejam cursando cadeiras de estágio, professores de disciplinas de estágio, professores com pouco tempo de sala de aula ou com anos de experiência e professores de quaisquer áreas do saber que buscam por crescimento profissional, uma vez que o processo de formação é inacabado e temos sempre o que aprender e áreas do nosso agir a serem melhoradas.

Inclusive, olhando para nossa pesquisa retrospectivamente acreditamos que poderíamos ter filmado mais de uma aula para fazermos auto-observação, tendo assim, acesso a situações variadas do nosso trabalho, tais quais a humores e comportamentos diferentes dos alunos e da nossa parte e a outras abordagens pedagógicas que utilizássemos em aulas variadas, o que nos daria uma visão mais ampla do trabalho docente, além de trazer maiores contribuições para nossa prática em sala de aula.

Gostaríamos de mencionar ainda que construir esta pesquisa foi uma experiência intensa e desafiadora que teve como contribuição para isso o fato de não termos tido, como professoras em formação, envolvimento prévio com projetos de pesquisa que tem, por sua vez, em sua natureza, contribuir para o nascimento e desenvolvimento de professores pesquisadores. Dessa forma, esta pesquisa nos proporcionou nossa primeira experiência real como pesquisadoras, nos iniciando e armando com o *status de professoras pesquisadoras* (MEDRADO, 2012, p. 151), fator que abriu várias possibilidades de melhoria na nossa sala de aula.

Encerramos, assim, ressaltando que mergulhar na dimensão invisível do trabalho docente nos permitiu voltar um olhar diferenciado para nossa própria prática e para nós mesmas como professoras, favorecendo, realmente, o nosso melhor entendimento do trabalho que realizamos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J.I.; PINHO, D.L.M. Teoria e prática ergonômica: seus limites e Possibilidades. In: PAZ, Maria das graças T. e TAMAYO, Alvaro (Orgs.). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 1-10.

AGUIAR, A.C.; AGUIAR, C.C. A formação docente da EJA à luz de um texto prescritivo: aproximações e afastamentos do trabalho real. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 37-52.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p.35-53.

BASTOS, A.C.V.; ANDRADE, L.H.S. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In: MEDRADO, Betânia Passos e Pérez, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 203-231.

BRASILEIRO, A.M.M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Revista do Programa de Pós graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, Belo Horizonte*, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

CODISMA. *Quem somos?* Disponível em: <<http://www.portalcodisma.com.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. In: *TRAVAILLER*, N. 4, 2000.

CLOT, Y. *Clínica do trabalho, clínica do real*. Le Journal des Psychologues. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker, rev. Cláudia Osório. Paris, n. 185, mars. 2001.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; LENHARO, R.I. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglês: um levantamento bibliográfico. In: MEDRADO, Betânia

Passos; REICHMANN, Carla Lynn. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 171-189.

DANTAS, Rosycléa. “*A gente vive num mundo normal*”: afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 1-58. Trabalho de conclusão de curso da graduação – Campus I, UFPB, 2010.

DANTAS, Rosycléa. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 1-184. Dissertação de mestrado – Campus I, UFPB, 2014.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise de atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 57-80.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

LEITÃO, P.D.V. *A prática de leitura na escola: representações de professores em formação*. In: MEDRADO, Betânia Passos e Pérez, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 177-202.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 271-296.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo gênero na escola*. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

MEDRADO, Betânia. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

MONTMOLLIN, M. *A ergonomia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. *Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB*. 2016. 1-226. Tese de doutorado – Campus I, UFPB, 2016.

PINHO, M.O.D.A.; PEREIRA, M.D.A. “Um dia na lavoura”: temas sobre o trabalho docente em um diário dialogado. In: MEDRADO, Betânia Passos e Pérez, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 253-272.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p.81-104.

APÊNDICES

Apêndice B – Primeiro quadro de temas elaborado

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sobre Si	Aspectos físicos	- peso; - postura; - fisionomia.
	Aspectos psicológicos	- identidade; - limitações (o que não sabe).
Sobre as ferramentas	Ferramentas materiais	- livro didático; - quadro; - vídeo.
	Ferramentas simbólicas	- voz; - uso de Português; - perguntas; - posicionamento em sala; - trabalho em dupla, - conteúdo; - atividades; - contato visual; - estratégias de ensino.
Sobre o trabalho	Conflitos/ Questionamentos/ Problemáticas	- relevância das atividades; - envolvimento e aprendizado dos alunos. - tempo.
	Reconfigurações	- Metodologia (como estou dando aula); - Analisando o uso do Português; - Aprendendo com a experiência passada; - Planejamento de aulas.
	Incertezas	
	Pensando em soluções	

Apêndice C – 66 Extratos retirados da transcrição para análise

ASPECTOS FÍSICOS

Peso

1. Camila: A única coisa que eu consigo ver é que eu tou muito gorda nesse vídeo ((risos))
2. Camila: Que eu tou enorme nesse vídeo ((risos))
3. Camila: Eu tou muito gorda ((risos))

Postura

4. Ai meu Deus, e a minha postura também. Com relação a::
5. a:: eu não consigo ficar... com a postura reta e eu sempre acho que eu tou com problema

Fisionomia

6. Camila: Séria demais...

ASPECTOS PSICÓLOGICOS

Identidade (Tornar-se professor)

7. Camila: tenho aquela: aquele susto, assim, aquela: impressão de ME ver como aquele ser, aquela outra pessoa que eu não me inden, não me identifico, né? Porque... EU enquanto EU, pra mim já... como eu já venho dando aula, então, tem ficado uma coisa mais tranquila
8. ... E eu já desenvolvi, eu acho, essa habilidade de me sentir com os alunos, de falar com eles, de direcionar, de professor que lidera, né? E eu não costumava ser assim. Eu sempre sou muito no meu canto, eu sempre sou ... cala:da, converso, brinco com os MEUS círculos, mas pessoas que eu não conheço eu sou muito fechada. Mas, eu tenho essa impressão, esse choque quando eu me vejo, né, através desse vidro, porque é é é uma outra identidade que eu não me...

LIMITAÇÕES

9. Camila: É. E aí ei não posso fazer muita coisa. Porque não vai aprender nada. Vai chegar... e e e eu acho muito difícil sempre prova oral, porque eu tenho que tar... eu não consigo ser firme com relação a hora. *'Vocês tem três minutos pra desenvolver tal atividade. Acabou o tempo, acabou.'* Eu sempre dou tempo demais a eles, eu sempre deixo eles chegarem a [[eles pensam, demoram.
10. Camila: E eu não consigo ser firme com relação a isso. Sempre passo tempo demais. Sempre fica tarde demais. Eu atropelo o horário da outra prova, porque eu ainda tou faltando vários alunos fazer. Como prova oral são muitas pessoas, tem que ser um tempo comedido. E quando as pessoas tão desse jeito, que não estudam nada, quando chega na prova eu não consigo ser rude ou ser firme e e dizer *'Não, olhe, não sabe, infelizmente...'* Eu sempre tento dá mais chance. Dá mais oportunidade, sabe? E eu não sei como lidar com isso ainda. E a prova tá chegando de novo e eu ainda fico... (limitação e problemática)

FERRAMENTAS MATERIAIS

Livro Didático

11. Camila: Eu já desconfiava de que eu tava muito focada no livro mas,
12. Camila: pelo que eu tou vendo realmente... eu tou procurando que atividade que eu fiz... eu
13. sempre procuro levar atividades que, assim, independa do livro. Mas... não tem que ser uma atividade, né, tem que ser a maior parte da aula, (risos) eu acho. Eu tou em crise com relação a isso, de saber como [[trabalhar com o livro didático.
14. No primeiro dia de aula esse, um dos alunos, esse aqui da ponta, ele já perguntou: *professora, a gente vai trabalhar com música?* Aí ei disse: *Olhe, pode ser. Vocês me dizem que musica vocês gostam*, mas eu não cheguei até agora porque eu sempre acho que tem coisa demais pra fazer [[do livro
15. Camila: Não sei como, porque eu acabo ficando presa demais e é um mundo de coisa que eu tenho que dar e:: pra pra prova e::
16. Camila: [[Não sei o que pular, o que eu posso pular, o que eu não posso pular

Vídeo

17. Camila: Mas, isso é um vídeo, na verdade, que eles vão assistir, que eu levei, que é muito... já é mais avançado do que eles. Só que eles tão acostumados... o áudio eu acho que exagera. Para demais e é muito lento. Eles não vão aprender com é que uma pessoa fala de fato. Eles... por mais que eles sejam nível I eles já tem que ir se acostumando com a linguagem...
18. Camila: Essa segunda vez... minha intenção era só tocar duas vezes, em específico e depois com a legenda. A primeira vez eles ouviram só pra pegar a primeira informação da *teacher*. A segunda eu ia o que? Após cada informação eu ia parando. Só que acabei deixando correr. E num era o que eu queria. Porque acabaram ouvindo umas quatro vezes eu acho. Porque só na terceira vez eu fui ouvindo e parando. Ouvindo e parando. E aí são são MUITAS chances de eles fazerem. Tinha que ser um negócio mais direcionado, né? A minha intenção era ir pausando. Mas aí quando passou da primeira informação eu deixei correr de novo.

FERRAMENTAS SIMBÓLICAS

Conteúdo

19. porque eu tou achando que esse curso básico, é básico mas não é um básico, porque é MUITA coisa que tem que se ver. Eu acho que tinha que ser, tinha que ser uma coisa antes pra eles poderem ir se adaptando ao Inglês, aprendendo umas coisinhas assim, pra depois ter.

Trabalho em dupla

20. Camila: E as vezes o que eu fico insegura com relação a *pairs* é porque eles ficam...

21. Camila: às vezes quando é uma atividade pra escrever, a dupla escrever, um escreve (...) e o outro só fica lá, olhando pro nada. E como é que o... Como é que eu faço isso? Como é que eu trabalho isso?
22. Camila: E nem isso. Eu fico temendo que o que sabe mais acaba não produzindo muito. Ou se não, não desenvolvendo muito. Tendo nenhum *challenge*. Porque ele tá tendo que ser professor do outro

Voz

23. Camila: Eu acho que eu acabo ficando... falo demais...
24. mas eu falo demais o tempo todo e:

Uso de Português

25. Camila: Outra coisa. Eu achava que eu falava demais em Inglês, que eu tava falando bastante em Inglês na aula, só que o que eu tou vendo, são correções de exercícios, mas... ainda assim, eu tenho falado muito em Português. Muito mais em Português do que pensava ter falado. [[Porque ...
26. Camila: [[É. E não era essa minha intenção. Eu queria falar MAIS em Inglês. E falar algumas coisas em Português, que eles não entendessem. ... Só que como eles são muito resistentes também, assim né? Acaba::
27. Camila: Eu corriji a aluna pra falar em Inglês e lá vai eu, falando em Português.
28. Camila: Eu achava que eu não fazia isso. Falava Inglês e depois traduzia. Falava Inglês e depois traduzia. Mas, eu tenho feito. As vezes eu faço isso conscientemente porque que a sentença eles não vão entender. Mas coisas desse tipo dá pra entender fazendo gestos, num sei o quê. Logo, traduz.

Estratégias

29. Camila: O que eu tentei esse semestre foi de aplicar o o *answer key*. Pra eles corrigirem as próprias atividades. Né? Pra essa questão do...
30. aquela aluna que falou agora a pouco tempo, ela: tem um pouco de dificuldade com relação a a a 48íngua e: foi porque a ... como ela pronuncia a pronúncia e tudo mais é bem, né, é:: ... inicial mesmo e ah tem muitos problemas... de pronúncia... e aí eu tenho que ta:r falando com ela devagarzi:nho e e no ritmo dela.

Contato Visual

31. eu já tenho vindo percebendo isso, mas... de olhar assim e de conseguir ver que... esse pessoal que fica do lado direito, como sentam muito próximos a mim... eu nunca olho pra eles. Ou eu raramente olho pra eles. Só quando é uma coisa que eu, uma tomada de consciência de eu... [[lembrar...

Perguntas

32. E::... em vez de eu tá perguntando, tentando perguntar ou dando um exemplo de palavra... “e essa palavra aqui, o que ela significa?”. E lá vou eu, fazendo pergunta retórica, e coisas desse tipo a gente nem... nem nota, né?
33. Camila: depois que eu achei que tavam entendendo, num sei o quê, aí eu fiquei sempre tentando puxar e e e: direcionar elas pra fazer um feedback. Mas o

feedback é do mesmo jeito. ‘Tá entendendo?’ ‘Tá entendendo’ [[não tá tendo objetivo nenhum.

CONFLITOS/PROBLEMÁTICAS

Relevância das atividades

34. Mas, eu acho que eu acabei... tou ficando muito preocupada com regras, com com exercício técnico, achando que tudo é muito importante quando, na verdade, talvez não seja significativo pra eles, né? Eu num tou, eu num eu num sei se tá sendo significativo pra eles.
35. Camila: É, talvez o que seja significativo pra mim não seja significativo pra eles. E eu ah, eu eu eu fico pensando também se eu não tinha que trazer mais atividades práticas, dá... um pedaço da língua assim, um pedacinho... pra eles verem o que eles precisariam ver naquelas atividades, mas que eles pudessem... [[usar mais, né?
36. Camila: Eu tou vendo, mas... eu vou realmente ver o que é que eu faço com relação a isso. De: realmente passar alguma coisa pra ver se tá achando significativo pra eles a aula. Porque eu não sei se eu tou enxergando alguma coisa significativa... pra eles.

Planejamento

37. Camila: Mas isso tudo questão de planejamento também. Porque, como eu disse, essa aula, essa atividade eu planejei na pressa e não dediquei muito tempo a pensar nessas coisas, nesses detalhes, e aí acabou que na hora eu tive [[que ir adaptando, tive que ver como eu fazia.

Envolvimento e aprendizado dos alunos

38. Camila: [[(...) É, que que muitas vezes tem alunos que não entenderam, mas dizem que entenderam pra não ter que parar a aula ou alguma coisa do tipo.
39. Mas, é um pessoal que, eu tento evitar traduzir,... né? Pra que eles... eu tento explicar em Inglês, mas... quando não funciona com essas pessoas que sempre tão perguntando, querem uma tradução, porque eu, as vezes sinto que eles nem tentam processar o que eu tou dizendo em Inglês, né, só querem a tradução.
40. Camila: essa aluna é a que tem dificuldade. Que não estuda nada em casa. Então, ela tá sempre perguntando a mesma coisa. Ou perguntando coisas que ela saberia se ela tivesse, pelo menos, pego no livro uma vez na semana.
- 41A. Camila: Mas, é difícil quando a pessoa vê que a pessoa não estuda nada e depois fica o tempo todo interrompendo a aula.
- 41B. E eu fico preocupada porque a prova tá chegando, a avaliação, querendo ou não, tá chegando e eu sempre tento não me focar tanto em questão de... isso é um semestre, vocês vão fazer uma prova e vocês tem que estudar pra passar na prova. Porque todos eles são adultos e uma preocupação que tem me tomado, porque a maioria deles, tem só uns dois adolescentes de 17 anos, por aí, mas a maioria deles tá aí por questão profissional. Então, porque querem aprender pra mestrado, doutorado, pra carreira. E se eles não se dedicam, não estudam nada...

Tão aí, se comportando feito alunos mesmo que não não são pessoas adultas que tão lá com um objetivo. Ela é uma delas. Então, cadê o envolvimento, né?

41C. Fica só esperando realmente ir pra aula e [[aprender alguma coisa

42. Aí eles sentem dificuldade, não entenderam, quando uma se decidiu se pronunciar “Eita, entendi não, professora. Num sei o quê.” Aí a outra disse “Eu também não tou entendendo nada.” Aí eu disse “É fogo, eu sempre pergunto se tão entendendo, se não tão entendendo”. Minhas perguntas não tão sendo efetivas, né? E eles ficam calados, depois ficam com dúvida e eu jurando que tá todo mundo entendendo. (Frustração da professora com o problema)

43. Camila: Essa aluna que não estuda em casa nem o alfabeto sabe. Nessa altura, já vai ter prova e não sabe o alfabeto ainda. Quer dizer, é uma coisa básica, aí é o básico mesmo de você saber, né? Sair do Básico I, o mínimo, sabendo o alfabeto e os números. E nem isso. E aí acaba comprometendo parte da aula porque tem que tá... E ela não tá evoluindo na aula. Tá sendo... Eu fico olhando assim... Meu Deus, tá perdendo tempo. Tá gastando dinheiro, dedicando um tempo, pra ir lá três horas, pra quê... se não tá... se dedicando, né? E...

Tempo

44. Camila: num sei o que, que eu acabo sem puxar. E o livro mesmo sugere.

45. Camila: Anhã. Já sugeriu, mas eu acabei pulando porque... pelo tempo que não dava.

46. Camila: Já pediram e: outra aluna já me, também, de novo também perguntando com relação a isso. Eu disse: Não, eu ia trazer, mas na aula passada não deu, mas vamos ver pras próximas aulas como exercício.

47A. E o pior é porque, como é mil e uma coisas pra você fazer, quando junta pra você parar pra preparar uma aula que realmente você veja que vai ser significativa pros alunos...

47B. MEU Deus, e eu demoro muito ainda. Demoro coisa de TRÊS horas. Pensando no que eu vou fazer, analisando, procurando material e cada aula, quer dizer, vão três horas embora, imagina o resto da minha vida, fazendo esse TCC e fazendo tudo.

47C. Em que momento eu vou poder parar pra, ESSE semestre com ESSES alunos... ser mais objetiva? É:: é... difícil de se (...)

Incertezas

48. Camila: É. E as vezes eu fico achando, olhando pra cara dele achando que ele... tá achando a aula um saco, que ele não tá gostando, que ele, eu não sei qual é a postura dele. Se ele se comporta assim mesmo, mesmo gostando, ou mesmo, num sei.

49. Camila: Se eles tão escrevendo... Eu tenho medo um dia pegar o caderno de um, o livro de um e ver absurdos escritos lá. E a prova tá perto, então é uma coisa, a prova escrita e oral, né? A prova escrita de... ver como é que eles vão se sair, de... eu tou com medo de sair um desastre. Na escrita. E eu dizer “Meu Deus, o que é que eu ando fazendo, o que eu não tenho feito, ensinado esse povo a escrever direito?”

RECONFIGURAÇÕES

Posicionamento em sala

50. Camila: por ser correção de exercício eu fico muito... reclusa ao ao ao... perto do material, né? Perto do quadro, perto do ...do bureau e tudo mais. Mas.. eu sempre gosto de me movimentar
51. mais, de andar mais, né, de tar mais em contato com os outros alunos, porque parece que eu sempre tou lá parada, em pé feito uma estátua que
52. Camila: [[se movimenta do quadro pra o pra o livro, do livro pro quadro.

Metodologia

53. Camila: Eu tou tendo a:, eu tou tendo a impressão de que essa aula foi só...
54. Camila: [[escrita, não, só escrita e só correção de... alguma coisa, ou só texto ou só (...)
- 55A. Camila: Mas a impressão que dá é que é só isso que eu fiz.
- 55B. E e num era (risos)...
56. isso que eu entendia, né, que eu... queria
57. Camila: As vezes quando chega no final da aula, ou dessas aulas normalmente eu vejo quanto eles já tão cansados de tanta coisa que eles viram. **Mas eu acho que talvez** não seja nem de tanta coisa que eles viram, **é do jeito que** eles tão vendo. Porque eu já tou cansada de assistir. Eu tou cansada de ver essa coisa enfadonha, desse (...)pesado de *ah, escreve, escreve, escreve*. Eu não imagino como eles tão se sentindo de... E ainda vão. Toda aula eles vão.
- 58A. E eu tava achando que ... eu não tava fazendo aquele tipo de atividade com os meus alunos. Achando que tava pendente com relação a isso. De levar mais exercícios, só pra eles, em vez de a gente só vê a regra, tome aqui e aí fazerem os exercícios.
- 58B. Só que o que eu acho que eu tou fazendo é o oposto. É me baseando, é só ficando muito na escrita, MUITO na estrutura e pouca prática. Ou... pouca prática mesmo. Porque o mínimo que tá sendo feito assim, é uma parte específica da aula que é feita o a prática. Quando deveria ser a maior parte da aula, né? E o mínimo deveria ficar pra instrução, pra... exposição, né, de conteúdo.

Aprendendo com a experiência passada

59. Camila: É disso que eu tava falando. Desse tipo de atividade que a gente tá corrigindo e eu tou anotando no quadro a resposta. Eu comecei a fazer isso depois que começaram a pedir. Porque eu não costumava fazer. Os exercícios quando eu corrigia era só oralmente. *Ah professora, escreva aí*. Agora eu vou escrevendo logo. Pra eles irem vendo. Porque eu também não checo o caderno.
60. Camila: Quando eu fiz da segunda vez já foi diferente porque eu cheguei em casa já fui pensando 'Isso aqui não deu certo, isso aqui não deu certo. Aí fui fazer a aplicação depois e já foi muito melhor, já foi muito... Essas bem umas cinco vezes que eu acabei tocando já foi mais comedida.

Analisando o uso do Português

61. Mas eu acabo sendo levada pela facilidade. O que é mais fácil eles entenderem.
[[Ah, fala
62. Camila: O que eu tou vendo é que eu acabei... tou nesse processo de falar mais em Português agora porque eu no começo tentei falar mais em Inglês, mas, como tem essas alunas que tem dificuldade, eu tou acabando priorizando elas e não o resto da sala.
63. Camila: E aí tou falando mais em Português. Porque quando eu vou falar em Inglês e explicar elas não vão entender. Eu vou ter que repetir ou senão passar pra a tradução. E aí o que eu tou fazendo é... priorizando somente essas minorias e a maioria da sala...

Pensando em soluções

64. Camila: E o que eu tou pensando aqui é que essas coisas tudinho que eu touvendo agora, eu vou dar aula de duas horas e vou dar aula depois de cinco horas da tarde. E as minhas aulas já estão planejadas, então nem como é que eu vou fazer [[pra poder...
65. Camila: É uma coisa que eu vou ter que trabalhar mais. Em falar mais em Inglês e menos em Português. (reconfiguração ou pensando em solução)
66. Camila: Mas uma coisa que eu poderia ter feito aí nessa aula também... Talvez ter mandado eles corrigirem a resposta juntos, em duplas, né? O que é que um ouviu o que é que o outro ouviu? Mas não. Lá vou eu de novo perguntando 'E aí, que é que vocês ouviram? '

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro de notação utilizado na transcrição do corpus (DANTAS, 2014, p. 183)

⁶² OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES ⁶³
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: há quanto tempo você leciona?
Pausas	...	Isabela: “num sei... num sei ajudar”
Ênfases	MAIÚSCULAS	Carlos: são dois cadernos ENORMES
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Érica: a gente tem que:: é::: que acolher né?
Silabação	-	Érica: uma formação es-pe-CI-fi-ca-men-te
Interrogação	?	Tarso: será que tá havendo aprendizagem?
Segmentos incomprensíveis	(...)	Érica: sempre que os meninos estão (...)
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Tarso: porque o/o/o::/a::/a questão do/do círculo/do círculo
Comentário da transcritora	(())	Tarso: de algum treinamento ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Isabela: aí ele ... “vermelho”
Superposição de vozes	[P: [como você Érica: [como eu me vejo?
Simultaneidade de vozes	[[Érica: por você está aqui P: [[certo Érica: [[não
Ortografia	ahã, tá, num	
Trecho suprimido	/.../	Isabela: também em outras reuniões /.../

Anexo 2 – Quadro de temas e subtemas de Pereira (2016, p. 108)

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Avaliações de si mesmas	Espectadoras de si mesmas	- aspectos da aparência física; - aspectos gestuais; - aspectos vocais.
	Autoconhecimento	- quem são e o que sabem; - limitações (o que não sabem). - aprendizagem; - reconfigurações de si.
Avaliações (cronológicas) do trabalho em diferentes momentos	Experiências anteriores	- experiências de aprendizagem e formação; - experiências de ensino.
	As (in) experiências no IFPB	- incertezas; - aprendizagem com os alunos; - aprendizagem sobre os alunos;
	Reformulações do trabalho	- reformulações da interação com a turma; - reformulações do uso de ferramentas.
Avaliações das ferramentas e objeto do trabalho no IFPB	Ferramentas	- ferramentas materiais (livro didático, material preparado pelas professoras, slides, quadro); - ferramentas simbólicas (instrução, andar na sala, tradução).
	O objeto de trabalho	- conflitos sobre o objeto de ensino; - compreensões objeto e os objetivos de trabalho; - conteúdos.